DOI: 10.69085/afp20265296

УЧИЛИЩНИЯТ ДИРЕКТОР В ЕРАТА НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ: РАЗПРЕДЕЛЕНО ЛИДЕРСТВО И УПРАВЛЕНИЕ НА ДИГИТАЛНАТА ТРАНСФОРМАЦИЯ

Марияна Бизова-Георгиева
mbizova@uni-plovdiv.bg

Резюме: *Настоящата статия изследва трансформацията на ролята на училищния директор в контекста на прехода към Индустрия 5.0 и интеграцията на интелигентните дигитални технологии в образователна среда. Обосновава се тезата, че успешното управление на дигиталната трансформация изисква отстъпление от традиционния йерархичен лидерски модел в полза на разпределеното образователно лидерство, професионалното сътрудничество и изграждането на споделен дигитален капацитет. Въз основа на теоретико-концептуален анализ се открояват няколко съществени управленски практики и компетентностни измерения, чрез които директорът би могъл да катализира иновативния потенциал на педагогическия екип за работа с GenAI и други интелигентни дигитални технологии. Специално внимание се отделя на DigComp 3.0 като рамка за осмисляне на дигиталната компетентност не само като технически умения, а като съвкупност от знания, умения и нагласи за критично, етично и педагогически обосновано използване на технологиите в образователния процес. Извежда се заключението, че училищният директор функционира като „архитект на организационната среда“, чиято ключова задача е да превърне технологичния натиск в устойчива педагогическа иновация.*

Ключови думи: *училищен директор, разпределено лидерство, дигитална трансформация, дигитална компетентност, генеративен изкуствен интелект (GenAI)*

THE SCHOOL PRINCIPAL IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: DISTRIBUTED LEADERSHIP AND MANAGEMENT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Mariyana Bizova-Georgieva
mbizova@uni-plovdiv.bg

Abstract: *This article examines the transformation of the role of the school principal in the context of the transition towards Industry 5.0 and the integration of intelligent digital technologies into the educational environment. It argues that the successful management of digital transformation requires a departure from the traditional hierarchical leadership model in favour of distributed educational leadership, professional collaboration and the development of shared digital capacity. Based on a theoretical and conceptual analysis, several essential management practices and competence dimensions are been identified through which the principal could catalyse the innovative potential of the teaching team in working with GenAI and other intelligent digital technologies. Particular attention is given to DigComp 3.0 as a framework for conceptualising digital competence not merely as a set of technical skills, but as a combination of knowledge, skills and attitudes for the critical, ethical and pedagogically grounded use of technologies in the educational process. The article concludes that the school principal functions as an "architect of the organisational environment", whose key task is to transform technological pressure into sustainable pedagogical innovation.*

Keywords: *school principal, distributed leadership, digital transformation, digital competence, generative artificial intelligence (GenAI)*

Увод

Безпрецедентната динамика на дигитализация и технологична трансформация на съвременната образователна среда, детерминирана от ускорения темп на технологичното развитие, неминуемо води до преосмисляне на традиционните образователни и управлен-

ски парадигми. Намираме се в момент на неравномерен преход от Индустрия 4.0 към Индустрия 5.0, при който фокусът постепенно се измества от автоматизацията на процесите, улесняваща човешката дейност, основно чрез пестене на време и енергия, към синергията между човешкия потенциал и капацитета на интелигентните машини. В контекста на Индустрия 4.0 технологията замества човека в определени рутинни, енергоемки и/или времеемки дейности, докато в контекста на Индустрия 5.0 човекът и машината взаимодействат активно, за да добавят стойност към крайния резултат от човешкия труд. От тази перспектива навлизането на „смарт" технологиите и генеративния изкуствен интелект (GenAI) в училищната организация не следва да се разглежда единствено като технологична иновация, а като част от по-широкия преход към Общество 5.0 и Образование 5.0. Технологията вече не е насочена само към оптимизация на образователния процес, като пести време и намалява административната тежест върху учителите и ръководния екип, а би могла да допринесе за разрешаване на сложни, често комплексни, както социални, така и образователни проблеми (Fullan, Donnelly, 2013; Robinson et al., 2008). Тук е и мястото да уточним, че за целите на настоящото изследване под „интелигентни дигитални технологии" се разбират основно технологии, базирани на GenAI, анализ на данни и адаптивни системи за обучение.

В този контекст, позовавайки се на концептуалната рамка на Fullan и Donnelly (2013), е от критично значение да се дефинира същността на ефективната педагогика и нейният потенциал за целесъобразно и устойчиво оползотворяване на възможностите, които предоставят интелигентните дигитални технологии във връзка с „ускоряването и задълбочаването на ученето". Дигиталната трансформация в образователна среда не бива да се възприема като самоцел, свеждайки се до механично натрупване на хардуер или до изграждане на отделни технологично обезпечени пространства (пр. изграждане на STEM центрове), а като стратегическо препроектиране на учебната среда. В подкрепа на това твърдение бихме могли да се позовем на модела SAMR на Puentedura (2013), съгласно който същинската промяна в образователен контекст се наблюдава при преминаване от фазата на просто подобрение, включваща „заместване" и „усъвършенстване", към нивата „модификация" и „предефиниране" на задачите, където всъщност се случва

реалната трансформация. Така педагогиката определя стратегията, а технологията се превръща в тактически инструмент за постигане на по-добри образователни резултати, които биха били много потруднопостижими в традиционна учебна среда (Fullan, Donnelly, 2013; Puentedura, 2013).

Настоящата разработка е провокирана от нарастващото несъответствие между потенциала на интелигентните дигитални технологии и реалната готовност на училищните екипи за смисленото им интегриране в учебния процес, т.е. готовността за преминаване от фаза „подобрение“ към фаза „трансформация“ на модела SAMR (Puentedura, 2013). Традиционният модел, при който учителят е „изолиран експерт“ в рамките на собствената си класна стая (Lortie, 1975), се оказва контрапродуктивен в ерата на Големите данни (англ. Big Data) в образованието, които превръщат училищната организация в комплексна цифрова система за генериране на знания и управление на учебния процес (Williamson, 2017). Значимостта на Големите данни в образователен контекст се подкрепя и от Siemens и Long (2011), които въвеждат термина „анализ на ученето“ (англ. Learning Analytics) и показват на практика как данните позволяват на учителите и училищните директори да „видят“ какво се случва с учениците в реално време. От тази гледна точка изграждането на ефективна училищна организация, която отговаря на изискванията на съвременната образователна среда и предвижда бъдещите предизвикателства пред нея, изисква нов тип управление на човешкия капитал и нов компетентностен профил на училищното ръководство. Тук може би най-голямото предизвикателство пред съвременния училищен директор е да успее да преодолее организационната съпротива и да създаде среда на психологическа сигурност за експериментиране с интелигентните дигитални инструменти (Edmondson, 1999).

Ето защо проблемът за училищната ефективност в условията на дигитална трансформация вече не е тясно експертен, ограничен до учителя в рамките на класната стая, а управленски и организационен. Той е пряко свързан с капацитета на училищното ръководство да моделира поведение, което стимулира споделеното знание, професионалното доверие и ефективното екипно взаимодействие между учителите (Wahlstrom, Louis, 2008). В този контекст професионалните учебни общности (ПУО) се утвърждават като една от

най-устойчивите структури както за организационно учене и реализиране на иновации (DuFour, 2004), така и за повишаване на колективната самоефективност на педагогическите екипи (Bandura, 2009). Значимостта на училищния директор във връзка с постигането на организационна ефективност се подкрепя и от изследванията върху лидерството, насочено към ученето, които показват значително по-голям ефект върху резултатите на учениците в сравнение с чисто административното управление (Robinson et al., 2008).

В центъра на изследователския интерес на настоящата публикация е заложена тезата, че лидерската роля на училищния директор е от ключово значение в процесите, касаещи въвеждането и реализацията на дигиталната трансформация в рамките на училищната организация. В този контекст училищният ръководител се проявява като лидер на промяната, който не само осигурява ресурси, но и активно моделира процесите по овластяване на педагогическите екипи чрез механизмите на разпределеното лидерство (Spillane, 2005) и същевременно стимулира учителското лидерство в рамките на организацията (York-Barr, Duke, 2004).

Цел и задачи на изследването

Въпреки нарастващия брой изследвания, разглеждащи дигиталната трансформация и внедряването на интелигентните дигитални технологии в образованието (напр. Williamson, 2017; McCarthy et al., 2023), разбирането за ролята на училищния директор като активен лидер на тази трансформация остава ограничено, особено в контекста на прехода от технологично „подобрение“ към реална педагогическа „трансформация“ (Puentedura, 2013; Fullan, Donnelly, 2013).

Ето защо основната цел на настоящата разработка е да открои управленските практики и компетентностните измерения, чрез които директорът би могъл да катализира иновативния потенциал на училищния екип за работа със съвременните интелигентни дигитални технологии. В този контекст DigComp 3.0 се явява концептуална опора за осмисляне на дигиталната компетентност на училищния директор като съвкупност от знания, умения и нагласи за критично, отговорно и педагогически обосновано използване на технологиите (Cosgrove, Cachia, 2025). Ефективността на този процес е пряко зависима от способността на директора да превърне техноло-

гичния натиск в устойчива стратегия за професионално развитие, организационно учене и педагогическа иновация (Senge, 2006).

Във връзка с постигането на тази цел са формулирани следните изследователски задачи: 1. Да се анализира трансформацията на ролята на училищния директор в условията на навлизане на интелигентните дигитални технологии в образователната среда; 2. Да се открояят управленските практики, чрез които разпределеното лидерство и ПУО могат да подпомогнат преодоляването на професионалната изолация и организационната съпротива; 3. Да се изведат ключови компетентностни измерения на дигиталното лидерство на училищния директор през перспективата на DigComp 3.0.

Методология на изследването

Настоящото изследване има теоретико-концептуален характер и се основава на анализ, синтез и критична интерпретация на съвременни научни публикации, свързани с дигиталната трансформация в образованието, образователното лидерство, разпределеното лидерство и използването на интелигентни дигитални технологии. Методологичната рамка интегрира модела SAMR – във връзка с ясното разграничение между технологично подобрение и педагогическа трансформация (Puentedura, 2013), концепциите за разпределено лидерство и ПУО, както и DigComp 3.0 – като инструмент за концептуализиране на дигиталната компетентност на училищния директор (Cosgrove, Cachia, 2025). Чрез тази рамка се извеждат ключови зависимости между лидерската роля на директора, компетентностния му профил и ефективното интегриране на интелигентните дигитални технологии в образователната практика.

Училищният директор в ерата на интелигентните дигитални технологии

Ролята на училищния директор като катализатор на промяната безспорно е от критично значение при въвеждането на иновации в образователната организация. Но в динамично развиващата се и технологично обусловена образователна среда тази роля придобива нови измерения. Ако доскоро иновациите бяха насочени основно към ниво „подобрение“ на образователния процес, новата парадигма, базирана на интелигентните дигитални технологии, вкл. анализ на ученето, Големите данни и GenAI, изисква модифи-

циране и предефиниране на учебната дейност (Puentedura, 2013). От своя страна, това води до разширяване на професионалния компетентностен профил на училищния директор в посока управление на процеси, които не просто автоматизират статуквото, а качествено променят педагогическата и организационната парадигма. От тази перспектива дигиталната компетентност на училищния директор не следва да се свежда до операционални умения за използване на конкретни софтуерни продукти. В рамката DigComp 3.0 тя се разглежда като съвкупност от знания, умения и нагласи за уверено, критично, отговорно и целесъобразно използване на дигиталните технологии (Cosgrove, Cachia, 2025). Приложена към училищното лидерство, тази рамка позволява да се открояят ключови измерения, свързани с работа с информация и данни, комуникация и сътрудничество, създаване на дигитално съдържание, киберсигурност и решаване на проблеми. Тъй като директорът не само използва интелигентните дигитални технологии, а ръководи тяхното организационно внедряване, за него са особено релевантни експертните нива на дигиталната компетентност.

В този контекст, адаптирайки класическия модел на Smith и Andrews (1989), който дефинира четири критични роли на образователния лидер, бихме могли да проектираме съвременните измерения на училищното лидерство в условията на бурното навлизане на GenAI в образователната система, както следва:

1. Доставчик на ресурси (англ. Resource Provider): В дигиталната ера тази роля еволюира отвъд осигуряването на хардуерна обезпеченост. Стратегическото лидерство вече обхваща управлението на достъпа до интелигентен софтуер, облачни инфраструктури, дигитални платформи и лицензи за GenAI, като това следва да се случва при строг контрол върху етичните аспекти, сигурността на личните данни и киберсигурността (GDPR). Тук е важно съответната интелигентна технология да бъде целесъобразно подбрана, така че да съответства както на средовия контекст на образователната организация, така и на потребностите на членовете на училищната общност, приоритетно и с фокус върху учениците и учителите. В този смисъл директорът не е само администратор на технологични ресурси, а лидер, който оценява педагогическа приложимост, организационна устойчивост, етична допустимост и по-

тенциал за добавяне на реална стойност към образователния процес на интелигентните технологии.

2. Източник на методическа подкрепа (англ. Instructional Resource): Лидерът-иноватор фасилитира професионалния диалог относно интеграцията на GenAI инструментите с цел диференциация и персонализация на образователния процес. Тук училищният директор проучва нагласите на педагогическия екип, подпомага учителите да идентифицират притесненията си, необходимите ресурси и обучения, както и препятствията пред успешното прилагане на иновацията. В контекста на DigComp 3.0 тази роля предполага подкрепа за критично оценяване на дигитално съдържание, етично използване на GenAI и разпознаване на ограниченията на GenAI-генерираните резултати. Когато предложенията и решенията произтичат от училищния екип, а не са „спуснати отгоре“, мотивацията за реалното им прилагане закономерно нараства.

3. Комуникатор (англ. Communicator): Възприемайки тази роля, лидерът се фокусира върху артикулирането на ясна стратегическа визия по отношение на дигиталната трансформация. Ефективната комуникация е ключов механизъм за обединяване на училищната общност и за намаляване на организационната съпротива и страховете от технологична субституция (дигитално безпокойство). Учителите, родителите и учениците често възприемат GenAI през различни очаквания и тревоги – от страх от подмяна на педагогическата роля до безкритично използване на готови решения. Тук ролята на училищния директор е активно да комуникира с всяка една от тези групи, като изтъква ползите, но и ясно очертава рисковете. Това е и моментът, от който директорът би могъл да се възползва, за да инициира разработването на общностни правила за използването на GenAI, съобразени с педагогическите цели, защитата на личните данни, прозрачността и академичната почтеност.

4. Видимо присъствие (англ. Visible Presence): Директорът е активен участник и модел за подражание в процеса на внедряване на иновациите. Неговото активно участие е критично за поддържане на организационната устойчивост по време на характерния за всяка иновация „спад в реализацията“ (англ. implementation dip; Fullan, 2007) – периода, в който трудностите при усвояването на новите технологии биха могли да доведат до демотивация. Тук училищният директор действа не като страничен наблюдател, а

като активен участник в процеса на организационно учене (Robinson et al., 2008), оказвайки подкрепа до момента, в който интелигентните дигитални технологии се превърнат в устойчива педагогическа практика. Това моделиране на иновативно поведение от страна на директора има за цел да легитимира промяната, да намали тревожността и да превърне дигиталната компетентност в част от организационната култура (Hallinger, Murphy, 1985).

В допълнение на четирите лидерски роли, дефинирани от Smith и Andrews (1989), и в контекста на утвърдените концепции за успешното училищно лидерство на Leithwood и съавт. (2008) е важно да се отбележи, че училищният директор влияе върху постиженията на учениците индиректно – чрез мотивиране, подкрепа и развитие на професионалния капацитет на учителите. В ерата на GenAI това налага „препроектиране на организацията“, фокусирано върху изграждането на гъвкави структури, позволяващи на интелигентните дигитални технологии да оптимизират, а не да усложняват педагогическия труд или да създават допълнително безпокойство и несигурност у учителите. Това е от изключително значение, тъй като в образователната реалност иновациите често се възприемат не като оптимизация и улеснение, а като „допълнителна работа“, което естествено засилва съпротивата при въвеждането на промяната.

Един от най-големите рискове в процеса на дигитализация е допускането на технологичен детерминизъм – ситуации, при които, противно на добрата педагогическа практика, технологиите определят образователните цели. Това превръща прилагането на технологиите в самоцел, което е неефективно и дори контрапродуктивно. В тази връзка управленският подход на съвременния образователен лидер следва да се основава на разбирането, че педагогиката е стратегията, а технологията е тактиката (Fullan, Donnelly, 2013). От тази гледна точка ефективността на училищния директор се обуславя от способността му да интегрира GenAI не като самоцел, а като инструмент, подчинен на конкретните образователни цели (McCarthy et al., 2023). Следователно, лидерството в дигиталната ера не е просто администриране на технологични ресурси, а стратегическо насочване на педагогическия екип към ефективно, смислено и етично използване на технологиите, което добавя реална стойност както към работата на учителя, така и към образователните постижения на ученика.

Разпределеното лидерство като механизъм за въвеждане на иновации

В традиционната парадигма учителският труд дълго време се детерминира от метафората за „кралството в класната стая“, характеризираща се с висока степен на автономия, но и със силно изразена професионална изолация (Lortie, 1975). В контекста на съвременното иновативно училище и бързото навлизане на интелигентните дигитални технологии този модел се оказва неефективен, тъй като дигиталната трансформация разчита на колаборативен професионализъм и в този смисъл индивидуалните усилия на отделния учител се оказват недостатъчни (Fullan, 2007; Hargreaves, O'Connor, 2018). По своята същност дигиталната трансформация е интердисциплинарна и изисква синхронизирано взаимодействие между педагогически, технологични и организационни компетентности. Когато в образователния процес се интегрират интелигентни дигитални технологии, сложността на материята и скоростта на промените изискват демонстрация на „колективна интелигентност“. В тази перспектива ПУО могат да се разглеждат като среда, в която технологичните възможности на GenAI се срещат с колективния опит на учителите и така се превръщат в „работилници на знанието“, в които суровата информация и данните се трансформират в ефективни педагогически практики (Stoll, 2015). Следователно преодоляването на професионалната изолация е едно от задължителните условия за смислено внедряване и оползотворяване на възможностите, които предоставят интелигентните дигитални технологии. Така иновациите преминават границите на подобрението и придобиват реален потенциал да модифицират и предефинират образователната реалност чрез създаването на екипен продукт, приложим в различни педагогически контексти (Puentedura, 2013).

Както вече бе отбелязано, в условията на дигитална трансформация ролята на училищния директор претърпява съществена функционална метаморфоза, при която лидерството се измества от индивидуално действие към споделена практика (Harris, DeFlaminis, 2016). От ръководителя не бива да се изисква да бъде най-висококвалифицираният експерт по дигитални технологии и GenAI в училището, макар че наличието на такава експертиза би било безспорно предимство. Неговата фундаментална задача е да проек-

тира и поддържа организационна структура, която позволява на експертността да „циркулира“ свободно в рамките на училищния екип (Harris, DeFlaminis, 2016). В контекста на DigComp 3.0 това би означавало директорът да разпознава различните равнища на дигитална компетентност в педагогическия колектив и да ги превръща в ресурс за споделено учене, вместо да допуска концентриране на дигиталната експертиза в отделни изолирани специалисти (Cosgrove, Cachia, 2025).

От тази перспектива прилагането на модела на разпределеното лидерство (англ. Distributed Leadership) предполага стратегическо овластяване на учителите-лидери, както формални, така и неформални, и на IT-специалистите в училището: ръководители на направление „ИКТ“, учители по информатика и информационни технологии, както и непедагогически персонал, ангажиран с администриране на облачните платформи (Dexter, 2007; Spillane, 2005). В този смисъл дигиталната трансформация не изисква директорът сам да притежава цялата технологична експертиза, а да създаде условия, при които различните носители на експертност да бъдат видими, легитимирани и включени в процеса на вземане на решения.

Позовавайки се на Hargreaves и O’Connor (2018), би могло да се заключи, че в този контекст директорът действа като „архитект на образователната среда“, който:

1. Делегира правомощия, овластявайки формалните и неформалните лидери, които притежават по-висока дигитална компетентност, да моделират иновативни практики в подкрепа на останалите членове на педагогическия колектив. Така директорът не само разпределя задачи, а и лидерски отговорности и по този начин насърчава колаборативния професионализъм.

2. Легитимира ролята на „IT-медиаторите“, като превръща технологичните координатори от специалисти, оказващи административно-техническа подкрепа, в стратегически партньори по отношение на методиката на обучението. Тук се позоваваме и на Sara Dexter (2007), според която изграждането на екипи за споделено технологично лидерство е критичен фактор за успеха на дигиталната трансформация. В този процес ролята на IT-специалистите се трансформира от чисто техническа поддръжка в стратегическо партньорство, което улеснява учителите при внедряването на иновациите в реалната практика на класната стая (Spillane, 2005).

3. Осигурява екипна ефективност, като гарантира наличието на „подкрепящи организационни системи“, предоставящи на педагогическия екип необходимите ресурси, информация, време за съвместна работа и обучение (Bang, Midelfart, 2021). Това създава организационна среда, в която усилията са насочени не към индивидуално съревнование, а към колективен успех, споделена отговорност и добавяне на стойност за училищната организация и общност.

В този контекст управлението на иновациите в ерата на интелигентните дигитални технологии може да се определи като процес на „лидерство на лидери“. Директорът създава организационната рамка, в която педагогическата експертиза си партнира с технологичния потенциал, а дигиталната компетентност се превръща от индивидуално качество в колективен ресурс. Така овластените училищни екипи разполагат с необходимата психологическа сигурност, ресурси, информация и обучение за поемане на обоснован и премерен риск при внедряването на нови GenAI инструменти (Edmondson, 1999).

Ролята на училищния директор и професионалните учебни общности в процеса на дигитална промяна

Успешното интегриране на интелигентните дигитални технологии в съвременната образователна екосистема е в пряка зависимост от качеството на организационната култура и от способността на училището да превърне индивидуалните опити за иновация в споделена професионална практика. В този контекст ПУО се открояват като един от ключовите механизми за преодоляване на традиционната изолация на учителя и за създаване на пространство за обмен, рефлексия и усъвършенстване на педагогически практики (Stoll, 2015; Hargreaves, O’Connor, 2018). Тяхната роля в процеса на дигитална промяна е особено значима, тъй като именно в рамките на ПУО учителите могат съвместно да анализират възможностите и ограниченията на GenAI, да споделят опит от реалната класна стая и да превръщат отделните технологични експерименти в устойчиви педагогически решения. От тази перспектива фундаментална задача на училищния директор е не просто да насърчи съществуването на ПУО като формална структура, а да гарантира, че те функционират като среда за професионално учене и за развитие на дигитална компетентност. В контекста на

DigComp 3.0 това означава ПУО да бъдат използвани като пространство, в което учителите развиват способност за критично търсене и оценяване на информация, за етично и отговорно използване на дигитални инструменти, за създаване и адаптиране на дигитално съдържание, за защита на личните данни и дигиталното благополучие, както и за идентифициране на педагогически потребности и избор на адекватни технологични решения (Cosgrove, Cachia, 2025). Така дигиталната компетентност престава да бъде индивидуално качество на отделния учител и се превръща в колективен капацитет на педагогическия екип.

Съществено условие за това е изграждането на „психологическа сигурност“, разглеждана като критичен фактор при въвеждането на иновации (Edmondson, 1999). В ерата на GenAI учителите често изпитват „дигитално безпокойство“, свързано със страх от грешки, липса на достатъчна увереност при работа с нови инструменти и потенциална загуба на професионален авторитет. Ефективният училищен лидер моделира безопасна за грешки среда, в която експериментирането с интелигентни технологии се насърчава, а грешките се нормализират и се интерпретират като ресурс за организационно учене (Edmondson, 1999). В случай че директорът успее да легитимира правото на „проба и грешка“ в рамките на ПУО, това би понижило организационното напрежение и би превърнало училището в реална среда за дигитална трансформация (Harris, DeFlaminis, 2016).

За да прераснат индивидуалните и спорадични опити за въвеждане на интелигентни технологии в устойчиви педагогически практики, е необходим структуриран и последователен управленски подход. Тук моделът на Hackman (2002) за ефективните екипи може да бъде адаптиран в образователен контекст, като директорът осигури: 1. ясно дефинирани екипи със споделена отговорност; 2. конкретни педагогически цели, например персонализирана обратна връзка чрез GenAI; 3. гъвкава организационна структура; 4. достъп до ресурси, обучение и време за рефлексия; както и 5. условия за вътрешно менторство (Hackman, 2002; Bang, Midelfart, 2021). В този подход ясно се откроява ролята на директора не само като администратор, но и като образователен лидер, който активно фасилитира процесите на професионално учене и организационно развитие (Smith, Andrews, 1989). Интегрирането на тези условия позволява

трансформирането на технологичния натиск в организиран процес на ефективно професионално развитие.

Така ПУО се превръщат от формална структура в ефективна среда за развитие на дигитална компетентност, колективна самоефективност и педагогическа иновация. В този смисъл дигиталната трансформация се реализира не чрез индивидуални усилия или еднократни технологични инициативи, а чрез синергия между лидерската визия, екипната експертиза и способността на училищната организация да учи от собствения си опит.

Заключение

Представеният в настоящата разработка теоретико-концептуален анализ позволява да се дефинират някои специфични лидерски подходи, чрез които съвременният училищен директор би могъл да трансформира училищната общност в среда за ефективно усвояване на интелигентни дигитални технологии. В тази връзка и в контекста на разгледаната проблематика биха могли да се формулират следните по-важни изводи:

- Дигиталната трансформация в средното образование не следва да се разглежда като линеен процес на технологично обновяване, а като комплексна промяна в организационната култура. Успехът ѝ не се определя от количеството внедрени дигитални технологии, а от качеството на взаимодействие между технологичния потенциал, педагогическата експертиза и човешкия капитал на образователната институция.
- Ролята на училищния директор еволюира от технологично обезпечаване на образователния процес към стратегическо моделиране на организационна среда, базирана на доверие, психологическа сигурност и споделена отговорност. Моделът на „лидер-иноватор“ изисква дигиталната компетентност на директора да се разбира като съвкупност от знания, умения и нагласи за критично, етично и целесъобразно използване на технологиите. В този контекст DigComp 3.0 предоставя полезна концептуална рамка за осмисляне на компетентностния профил на училищния ръководител (Cosgrove, Cachia, 2025).
- Разпределеното лидерство и ефективното функциониране на ПУО се явяват важни механизми за преодоляване на професионалната изолация, организационната съпротива и нерав-

номерното разпределение на дигиталната експертиза в училищната организация. Чрез овластяване на учителите-лидери, легитимиране на ролята на IT-медиаторите и прилагане на принципите на екипната ефективност училищното ръководство би могло да трансформира технологичния риск в устойчива възможност за професионално развитие.

В обобщение би могло да се заключи, че в ерата на GenAI лидерството придобива още по-централна роля. Дигиталната трансформация би била устойчива и ефективна най-вече когато подходящият лидерски модел успява да превърне интелигентните дигитални технологии в инструмент за хуманизация, персонализация и организационно учене.

Литература

1. **Bandura, A. (2009)**, "Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness", in *Handbook of Principles of Organizational Behavior*, Wiley, New York, NY, pp. 179–200.
2. **Bang, H. and Midelfart, T. N. (2021)**, *Effective Management Teams and Organizational Behavior: A Research-Based Model for Team Development*, Routledge, London.
3. **Cosgrove, J. and Cachia, R. (2025)**, "DigComp 3.0: European Digital Competence Framework – Fifth Edition", available at: https://data.europa.eu/doi/10.2760/0001149 (accessed 1 May 2026).
4. **Dexter, S. (2007)**, "Show me the leadership: The impact of distributed technology leadership teams' membership and practices at four laptop schools", paper presented at the American Educational Research Association (AERA), Chicago, IL.
5. **DuFour, R. (2004)**, "What is a professional learning community?", *Educational Leadership*, Vol. 61 No. 8, pp. 6-11.
6. **Edmondson, A. (1999)**, "Psychological safety and learning behavior in work teams", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 44 No. 2, pp. 350–383.
7. **Fullan, M. (2007)**, *The New Meaning of Educational Change*, 4th edn, Teachers College Press, New York, NY.
8. **Fullan, M. and Donnelly, K. (2013)**, *Alive in the Swamp: Assessing Digital Innovations in Education*, Nesta / NewSchools Venture Fund, London.

9. **Hackman, J. R. (2002)**, *Leading Teams: Setting the Stage for Great Performances*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
10. **Hallinger, P. and Murphy, J. (1985)**, "Assessing the instructional management behavior of principals", *The Elementary School Journal*, Vol. 86 No. 2, pp. 217–247.
11. **Hargreaves, A. and O'Connor, M. T. (2018)**, "Leading collaborative professionalism", *Seminar Series Paper No. 274*, Centre for Strategic Education, Melbourne.
12. **Harris, A. and DeFlaminis, J. (2016)**, "Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities", *Management in Education*, Vol. 30 No. 4, pp. 141–146.
13. **Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008)**, "Seven strong claims about successful school leadership", *School Leadership & Management*, Vol. 28 No. 1, pp. 27–42.
14. **Lortie, D. C. (1975)**, *Schoolteacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press, Chicago.
15. **McCarthy, A. M., Maor, D., McConney, A. and Cavanaugh, C. (2023)**, "Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change", *Social Sciences & Humanities Open*, Vol. 8 No. 1, Article 100479.
16. **Puentedura, R. R. (2013)**, „SAMR: Moving from enhancement to transformation", available at: https://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf (accessed 24 April 2026).
17. **Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. and Rowe, K. J. (2008)**, "The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44 No. 5, pp. 635–674.
18. **Senge, P. M. (2006)**, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency, New York, NY.
19. **Siemens, G. and Long, P. (2011)**, "Penetrating the fog: Analytics in learning and education", *EDUCAUSE Review*, Vol. 46, No. 5, pp. 30–32.
20. **Smith, W. F. and Andrews, R. L. (1989)**, *Instructional Leadership: How Principals Make a Difference*, ASCD, Alexandria, VA.
21. **Spillane, J. P. (2005)**, "Distributed leadership", *The Educational Forum*, Vol. 69 No. 2, pp. 143–150.

22. **Stoll, L. (2015)**, "Using evidence, learning and the role of professional learning communities", in Brown, C. (Ed.), *Leading Evidence Use in Schools*, IOE Press, London, pp. 49–65.
23. **Wahlstrom, K. L. and Louis, K. S. (2008)**, "How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44 No. 4, pp. 458–495.
24. **Williamson, B. (2017)**, *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*, Sage, London.
25. **York-Barr, J. and Duke, K. (2004)**, "What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship", *Review of Educational Research*, Vol. 74 No. 3, pp. 255–316.